جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 5 المجلد 23 2022

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
The Arabic Citation Index -ARCI
Publons -٢
Index Copernicus International -٣
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير
نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبى

فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. أحمد محمد حسين سيف*

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد استراتيجية قائمة على نظرية ما بعد البنائية، واختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الكتابة التفسيرية. وتكونت عينة البحث من (٦٦) تلميذًا من تلاميذ الصف السدس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، بلغ عددها (٣٢) تلميذًا، والأخرى ضابطة، بلغ عددها (٣٤) تلميذًا، وتم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الكتابة التفسيرية قبلياً على تلاميذ المجموعتين، ثم درس تلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية، ودرس تلاميذ المجموعة الضابطة بطريقة المعلم المعتادة، ثم تطبيق الاختبارات بعديًا على تلاميذ. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختباري مهارات الفهم القرائي، والكتابة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: نظرية ما بعد البنائية- مهارات الفهم القرائي- مهارات الكتابة التفسيرية.

أولاً– المقدمة:

يتبوأ الفهم القرائي مكانةً مهمةً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث يساعدهم في التفاعل مع المادة المقروءة، ويزودهم بالمعلومات المراد اكتسابها، ويساعدهم في الارتقاء بالعبارات والألفاظ والتراكيب التي تسهم في تقوية قدراتهم على التعبير، وتنمية الثروة اللغوية لديهم، وتعزيز قدراتهم على نقد المقروء، وكذلك يسهم في تنمية حبهم للقراءة، وزيادة محصولهم الثقافي، كما يتيح لهم التقدم في سائر المواد الدراسية، ويساعدهم في مواجهة ما يقابلونه من مشكلات. (**عطا**، ٢٠١١: ٢٥٤) (**الناقة**، ٢٠١٧: ٢٩٣)

وتتبوأ الكتابة التفسيرية مكانةً مهمةً- أيضًا- لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث إنها تساعدهم في تقديم معلومات تفصيلية حول الموضوعات التي يدرسونها وفهمها، كما تساعدهم في دعم الأفكار المتضمنة داخل الموضوع من خلال تقديم شرح وافٍ له، وتقديم أدلة وشواهد وحجج مقنعة، ومعلومات من مصادر

* قسم التعليم الأساسي- كلية العلوم والآداب بعقلة الصقور- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية.
* البريد الإلكتروني: a.seif@qu.edu.sa

تاريخ إستلام البحث : / / ٢٠٢٢ تاريخ قبول البحث : / / ٢٠٢٢ تاريخ النشر الالكترونى : / / ٢٠٢٢

موثوق منها، وإحصاءات صادقة تؤكد صحة الأفكار المقدمة داخل الموضوع، وانتقائها وإبداء الرأي فيها، كما تساعدهم على تقديم رؤية نقدية لموضوع ما ومعالجة فكرية لمشكلة ما، علاوة على أنهم يستخدمونها عند قراءة الكتب الدراسية والمجلات العلمية؛ مما يساعدهم على اكتساب مفردات وتراكيب لغوية جديدة، واجتياز الامتحانات الفصلية. (Kirsten, 2011) (Moss, 2004)

ونظرًا لأهمية كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد ظهرت نظريات عديدة يمكن أن تسهم في تنمية كل منهما، ولعل من أهمها نظرية ما بعد البنائية، تلك التي ظهرت على يد (جوردن Giordan) الذي اقترح أول نماذجها، وهو نموذج التعلم التفارغي. (Giordan, et.al., 1999)، ثم تطورت هذه النظرية على يد (هاكرينان Hakkarainen) الذي اقترح- مع فريقه البحثي- ثاني نماذجها، وهو نموذج الاستقصاء التقدمي في عام ٢٠٠٣م. (Hakkarainen, 2003).

وتحظى نظرية ما بعد البنائية بمكانة مهمة في تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث إنها تساعدهم في البحث عن المعلومات، والحصول عليها، واستخلاصها، واكتسابها، وحفظها، والبحث فيما وراءها من فكر، وتمكنهم من مهارات تحليلها وتفسيرها وتقويمها، كما تيسر لهم توليد الأسئلة المتعلقة بها، بالإضافة إلى أنها تساعدهم في توظيفها في مواقف جديدة. (Berger, et.al, 2009, P.12)

وعلى الرغم من أهمية كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلا أن هناك قصورًا في الاهتمام بتنمية مهارات كل منهما لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث يتم التركيز في تدريس موضوعات القراءة - في المرحلة الابتدائية- على قراءة المعلم الجهرية للموضوع، ويعقب ذلك قراءة التلاميذ للموضوع باستخدام طريقة قف – اقرأ – اجلس، وذلك دون الاهتمام بمستويات الفهم القرائي، ومهارات كل مستوى. (صبري، ٢٠٠٧: ٩)

بالإضافة إلى أنه يتم التركيز في تدريس الكتابة في المرحلة الابتدائية على تحديد موضوع التعبير التحريري، وطرح الأفكار المتعلقة به، ثم تكليف التلاميذ بالكتابة فيه، وذلك دون الاهتمام بمهارات الكتابة التفسيرية التي تركز على اتباع نظام الفقرات في الكتابة، وتقسيم الموضوع إلى مقدمة ومتن وخاتمة، وغيرها من المهارات. (مصطفى، ٢٠١٦: ١٥٠)

ثانيًا– الإحساس بالمشكلة:

نظرا لهذا القصور في الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث يصعب عليهم استخلاص الفكر الرئيسة والفرعية من النص، فضلاً عن التمييز بين الحقيقة والرأي، ولا يستطيعون تحديد ما ليس له صلة بالموضوع، ولا استنتاج القيم والفكر الضمنية منه، ولا يستطيعون تحديد المعلومات الداعمة للفكرة الرئيسة، وتوظيفها في مواقف حياتية، وغيرها.

وكذلك يفتقر هؤلاء التلاميذ إلى مهارات الكتابة التفسيرية؛ حيث إنهم لا يستطيعون صياغة فكرة رئيسة وربطها بالأفكار الفرعية، ولا يتبعون نظام الفقرات في الكتابة بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة جديدة، وكل فقرة تحتوي على مقدمة، ومتن، وخاتمة، ولا يستطيعون توظيف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة وبين الفقرات بعضها البعض، ولا يستطيعون توظيف المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد المناسبة للموضوع، علاوة على أنهم لا يراعون الصحة اللغوية أثناء الكتابة. (مصطفى، ٢٠١٦: ١٥٣)

وقد أكدت دراسات وبحوث عديدة ضعف مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين عامةً، ولدى تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصةً، لعل من أهمها دراسة كل من: (Mark, (2001، و(El-Deep, (2002، و(Tomasello, (2002، و(Luparelli, (2005، و(Nibaldo, (2005، وفايد، غادة(٢٠٠٦)، و(Costello, (2006، و(Wagner, et.al, (2006، وعبد الحافظ، فؤاد(٢٠٠٧)، وعبد السلام، فايزة(٢٠٠٧)، وعبد الباري، ماهر(٢٠٠٩)، وعلي، إيناس(٢٠١٠)، وموسى، عقيلي(٢٠١١)، والحديني، علي(٢٠١٢)، وأبو الروس، عادل(٢٠١٥)، وجلال، عمر(٢٠١٧)، وشوقي، محمد(٢٠١٧)، ومحمود، بسهى(٢٠١٨)، والمسعود، طارق(٢٠١٨)، والبقعاوي، سليمان(٢٠١٩)، والعتيبي، هاني(٢٠١٩)، وأحمد، بيمان(٢٠٢٠)، والمقيمي، سامي(٢٠٢٠)، وصايمة، سمر(٢٠٢٠)، وإسماعيل، مجدي(٢٠٢١)، والطراونة، صدقية(٢٠٢١)، والقحطاني، عادل(٢٠٢١).

كما أكدت دراسات وبحوث عديدة ضعف مهارات الكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ، ولعل من أهمها دراسة كل من: (Moss, (2004)، و(Kirsten, (2011، ومصطفى، ريحاب(٢٠١٦)، والسمان، مروان(٢٠١٧)، والسمان، مروان(٢٠١٩).

بالإضافة إلى أن هناك افتقارًا لاستراتيجيات تدريسية تعتمد على نظريات حديثة مثل نظرية ما بعد البنائية؛ حيث أكدت دراسات وبحوث عديدة أهمية نظرية ما بعد البنائية في التعلم لعل من أهمها دراسة كل من: (Hakkarainen, (2003، و(Muukkonen, et.al, (2004، و(Muukkonen, et.al, (2005، و(Taber, (2006، و(Lakkala, et.al, (2007، و(Lakkala, et.al, (2008، و(Giordan, (2012، ومختار، هبة الله ومهدي، ياسر(٢٠١٣)، وإبراهيم، سيد (٢٠١٦)، والتقبي، هدى(٢٠١٦)، والطباخ، أمل (٢٠١٨)، والسمان، مروان (٢٠١٩)، وعلي، أمل (٢٠٢٠).

يؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث بمساعدة معلم الفصل*[١] على عشرة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الشهيد محمد محمود الابتدائية بإدارة ملوي التعليمية بمحافظة المنيا، وهدفت إلى تعرف مستوى كل من مهارات الفهم القرائي، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ حيث طبق الباحث عليهم اختبارًا، تكون من سبعة أسئلة تم تقسيمها إلى خمسة أسئلة للفهم القرائي، وسؤالين للكتابة التفسيرية، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- ضعف في مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث بلغت نسبة الأداء ٢,٤٪.

- ضعف في مهارات الكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث بلغت نسبة الأداء ٤,٧٪.

ويتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعف مهارات كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

كل ذلك يؤكد أهمية إعداد استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

١* أ. طه حسين عبد الصالحين- معلم لغة عربية بمدرسة الشهيد محمد محمود الابتدائية بإدارة ملوي التعليمية.

ثالثًا– تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والافتقار إلى استراتيجيات تدريسية قائمة على نظريات حديثة لتنمية كل منهما لدى هؤلاء التلاميذ. وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن إعداد استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وتَفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١– ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢- ما مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٣– ما أسس إعداد استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٤– ما الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٥– ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٦– ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

رابعًا– حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على:

١– الصف السادس الابتدائي: حيث يمثل هذا الصف نهاية المرحلة الابتدائية؛ مما يمكن من تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ قبل التحاقهم بالمرحلة الإعدادية، كما أن تلاميذ هذا الصف يعانون من ضعف مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية كما وضحت الدراسة الاستطلاعية.

٢– المحتوى الدراسي الموجود بكتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بالفصل الدراسي الأول.

٣- إحدى المدارس الابتدائية بمحافظة المنيا: التي تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية بها، والتي وضحت ضعف الطلاب في هذه المدرسة في مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية .

٤– بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء ما أسفرت عنه استبانة مهارات الفهم القرائي.

٥- بعض مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء ما أسفرت عنه استبانة مهارات الكتابة التفسيرية.

٦- بعض نماذج نظرية ما بعد البنائية المناسبة لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

خامسًا – تحديد المصطلحات:

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، تُوصل إلى التحديدات الإجرائية الآتية:

١- **استراتيجية تدريسية:** يقصد بها في هذا البحث مجموعة من الخطوات، والإجراءات، والفنيات التي استخرجت من دراسة طبيعة كل من نظرية ما بعد البنائية ونماذجها، والفهم القرائي، والكتابة التفسيرية، وتلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي أعيد نسجها في اتساق، وانتظام، وترتيب منطقي تتابع فيه تلك الخطوات التدريسية، وإجراءاتها، وفنياتها بشكل يجعلها فاعلة في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢- **نظرية ما بعد البنائية:** يقصد بها في هذا البحث مجموعة من المبادئ والافتراضات التي تستند إلى طبيعة كل من المعرفة، واكتسابها، ودراستها، وإنتاجها، وتنظيم بنائها، وتوظيفها في مواقف جديدة، وكذلك العمليات العقلية الفكرية مثل البحث، والاستقصاء، وتوليد الأسئلة، والتقييم الناقد، بالإضافة إلى البيئة التعليمية التي تحفز على إنتاج المعرفة، تلك التي تؤلف في النهاية مجموعة من التوجهات والأسس التي يمكن الاستناد إليها في إعداد الاستراتيجية التدريسية بغية تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- **الفهم القرائي:** يقصد به في هذا البحث تحديد تلاميذ الصف السادس الابتدائي الفكرة الرئيسة للنص، والفكر الجزئية له، واستنتاج الفكر الضمنية فيه، وكذلك استخلاص مغزاه، والدروس المستفادة منه، والقيم الواردة فيه، وأيضا التمييز بين الحقائق والآراء الواردة فيه، بالإضافة إلى تحديد المعلومات الداعمة لفكره، وتلخيصها، وتوظيفها في مواقف حياتية.

٤- **الكتابة التفسيرية:** يقصد بها في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على الكتابة السردية، والوصفية، والترتيبية، والمقارنة، والتحليلية؛ لتقديم معلومات تفصيلية حول قضية، أو مشكلة ما مدعومة بشرح وافٍ لأفكارها وعناصرها؛ مما يستلزم تقديم أدلة، وشواهد، وحجج، وبيانات، ومعلومات، وأمثلة تؤكد صحة هذه المعلومات، مع تقييمها وعرضها عرضًا موجزًا.

سادسًا- فروض البحث:

للبحث فرضان هما:

١- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى نمو مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية".

٢- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى نمو مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية".

سابعاً- أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث كلاً من:

أ- مخططي مناهج اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، ومطوريها: حيث يقدم هذا البحث قائمتين إحداهما بمهارات الفهم القرائي، والأخرى بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبتين لهؤلاء التلاميذ؛ مما يساعد في تطوير مناهج القراءة للصف السادس الابتدائي.

ب- المعلمين: حيث يقدم هذا البحث استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية؛ مما يساعد المعلمين في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء هذه الاستراتيجية التدريسية.

جـ- التلاميذ: حيث ينمي هذا البحث كلاً من مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

د- الباحثين: حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول نظرية ما بعد البنائية، وتدريس فنون اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

الإطار النظري للبحث

نظرية ما بعد البنائية، وتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية

هدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس إعداد استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية، وكذلك استخلاص كل من مهارات الفهم القرائي، والكتابة التفسيرية التي سعت الاستراتيجية التدريسية لتنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من نظرية ما بعد البنائية، والفهم القرائي والكتابة التفسيرية. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً- نظرية ما بعد البنائية:

يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم نظرية ما بعد البنائية ونشأتها، ومبادئها وأسسها، ونماذجها. وبيان ذلك كما يأتي:

١- مفهوم نظرية ما بعد البنائية، ونشأتها:

عُرفت نظرية ما بعد البنائية عدة تعريفات لعل من أهمها ما يأتي:

- هي تلك النظرية التي تحكم عملية اكتساب المعرفة، وحفظها، وتوظيفها في مواقف جديدة، من خلال دراستها مستهدفةً الاهتمام بعمليات البحث عن معلومات معينة في مصادر عدة، والتركيز على عمليات توليد الأسئلة التي تكسب المعرفة. (Taber, 2006, P. 125)

- هي نظرية تعلم تواكب طبيعة عصر ما بعد الحداثة وتعقده المعرفي، تلك التي تقوم على توظيف التطورات العلمية والتكنولوجية في بيئة تعلم تعاونية نشطة ترتكز على مشكلات تتحدى قدرات المتعلمين وتحفزهم على إنتاج المعرفة بأنفسهم لدمجها في عالمهم وحياتهم. (مينا، ٢٠١١: ٢١)

- مجموعة من التوجهات والأسس التي تحكم عملية الإبحار في المعلومات، ودراستها، واكتسابها، وتنظيم بنائها من خلال مهارات ذهنية تساعد المتعلم على القيام بعمليات عقلية فكرية مثل البحث والاستقصاء، وتوليد الأسئلة، والتقييم الناقد؛ تحقيقا لاكتساب المعرفة والإبحار فيها.(إبراهيم، ٢٠١٦: ٢٣)

في ضوء هذه التعريفات أمكن التوصل إلى المفهوم الإجرائي الآتي لنظرية ما بعد البنائية: مجموعة من المبادئ والافتراضات التي تستند إلى طبيعة كل من المعرفة، واكتسابها، ودراستها، وإنتاجها، وتنظيم بنائها، وتوظيفها في مواقف جديدة، وكذلك العمليات العقلية الفكرية مثل البحث والاستقصاء، وتوليد الأسئلة، والتقييم الناقد، بالإضافة إلى البيئة التعليمية التي تحفز على إنتاج المعرفة، تلك التي تؤلف في النهاية مجموعة من الأسس التي أمكن الاستناد إليها في إعداد الاستراتيجية التدريسية المقترحة.

ونشأت نظرية ما بعد البنائية على يد (جوردن Giordan) الذي اقترح مع فريقه البحثي في سويسرا أول نماذجها، وهو نموذج التعلم التفارغي في عام ١٩٩٩م، الذي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في التعلم بأنفسهم من خلال ربطهم للمعلومات الجديدة بالسابقة فيتحقق اكتسابهم لها، ويعتمد ذلك على مدى ممارستهم للأنشطة الذهنية المتنوعة (Giordan, et.al., 1999). ثم تطورت هذه النظرية على يد (هاكرينان Hakkarainen) الذي اقترح مع فريقه البحثي في فنلندا ثاني نماذجها، وهو نموذج الاستقصاء التقدمي في عام ٢٠٠٣م، الذي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في اكتشاف المعلومات، واستقصائها، وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة حولها (Hakkarainen, 2003).

ولعل أهم عوامل نشأتها تلك الانتقادات التي وجهت إلى النظرية البنائية مثل: صعوبة بناء جميع أنواع المعلومات بواسطة التلاميذ، وكذلك حدوث انشقاق في البناء المعرفي لدى التلاميذ، بالإضافة إلى التضارب في بناء المعرفة إما بواسطة الفرد- كما يرى بياجيه في البنائية المعرفية- وإما بواسطة وسائل اجتماعية- كما يرى فيجوتسكي في البنائية الاجتماعية- علاوة على أن البنائية تفرض على التلاميذ ضغوطًا معرفية عليا لا يستطيع بعضهم التعامل معها.(زيتون، ٢٠٠٣: ٢٨٢)(حسام الدين، ٢٠١١: ٨)

وفي ضوء تعريف نظرية ما بعد البنائية، ونشأتها فإنه يمكن التوصل إلى الأساس الآتي لإعداد الاستراتيجية التدريسية: الاعتماد على مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تتيح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي اكتساب المعرفة، ودراستها، وإنتاجها، وتنظيم بنائها، وتوظيفها في مواقف جديدة.

٢- مبادئ نظرية ما بعد البنائية، وأسسها:

تستند نظرية ما بعد البنائية إلى مجموعة من المبادئ، والأسس النظرية لعل من أهمها: (Hakkarainen, 2003) (Muukkonen, et.al, 2004) (سكران، محمد،٢٠٠٦) (مينا، فايز،٢٠١١) (مختار، هبة الله ومهدي، ياسر، ٢٠١٣) (إبراهيم، سيد، ٢٠١٦) (شحاتة، حسن ومعوض، ليلى، ٢٠١٨) (الطباخ، أمل، ٢٠١٨)

- التعلم القائم على الاقتصاد المعرفي: الذي يدور حول الحصول على المعرفة، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة والإفادة من الثورة المعلوماتية والتطبيقات التكنولوجية المتطورة.

- التعلم من أجل بناء المعرفة: من خلال التركيز على كيفية الحصول على المعرفة وبنائها بشكل سليم يوظفه المتعلم أثناء تعلمه، وإتقان أدوات التعامل مع المعرفة، وربط بعضها ببعض.

- التعلم من أجل إثراء المعرفة، وتجديدها: من خلال توجيه التلاميذ إلى البحث فيما وراء المعلومات عن الجديد، والتوسع في دراستها، والإضافة إليها، وإثرائها، وتوظيفها بشكل جديد.

- التعلم من أجل البحث: من خلال الاهتمام بعمليات البحث عن المعرفة من كافة المصادر والوسائط المعرفية المتاحة للتلاميذ.

- التعلم من أجل الذاتية الشخصية: من خلال التركيز على مهارات التعلم الذاتي للمعرفة، وتوجيه المعلم تلاميذه إلى هذه المهارات وتكوين شخصياتهم بإبداء الرأي فيما يتعلمونه.

- التعلم من أجل مشاركة الآخرين: من خلال حلقات النقاش ومجموعات العمل التعاوني بين التلاميذ التي تشجعهم على دراسة المعرفة، واكتسابها بشكل أفضل.

- التعلم من أجل الاستقلالية: من خلال الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى الاستقلالية في التعلم، واكتساب المعرفة، وتوظيفها، والبحث عنها، وتحمله لمسئولية تعلمه.

- التعلم من أجل العمل: من خلال الاهتمام بتطبيق ما تعلمه التلاميذ من معلومات في جميع مجالات الحياة، والتركيز على الجوانب العملية والتطبيقات الحياتية.

- التعلم من أجل الإبداع: من خلال اتباع أساليب التعلم بالاكتشاف، والاستفادة من دعم تكنولوجيا المعلومات للإبداع.

- التعلم في بيئة تعليمية جيدة: من خلال توجيه التلاميذ إلى المواد المطبوعة والإلكترونية ومواقع الإنترنت للحصول على المعلومات التي تحقق له الفهم العميق للمعرفة.

وفي ضوء استعراض مبادئ نظرية ما بعد البنائية، وأسسها أمكن استخلاص الأساس الآتي لإعداد الاستراتيجية التدريسية: الاعتماد على مبادئ نظرية ما بعد البنائية وأسسها عند تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على مهارات الفهم القرائي، والكتابة التفسيرية.

٣ـ النماذج القائمة على نظرية ما بعد البنائية:

اقتصر هذا البحث على عرض نموذجين من نماذج نظرية ما بعد البنائية هما: نموذج التعلم التفارغي، ونموذج الاستقصاء التقدمي؛ لأهميتهما في تنمية مهارات الفهم القرائي، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك فيما يأتي:

أ- نموذج التعلم التفارغي Allosteric Learning Model:

اقترح هذا النموذج (جوردن Giordan) مع فريقه البحثي، وهو إطار تعليمي تعلمي يفترض أن المتعلم يدير تعلمه بنفسه من خلال ربطه للمعلومات الجديدة بالسابقة؛ فيتحقق فهمه لها، وتعتمد عملية اكتسابه للمعلومات على مدى ممارسته للأنشطة الذهنية التي تجعله يصل إليها بسهوله، ويحدث التعلم من خلال تكامل العمليات العقلية التي تحدث داخل ذهن المتعلم، والعمليات التي تحدث داخل البيئة التعليمية مما يجعل التلاميذ قادرين على بناء المعلومات وتوظيفها.(Giordan, et,al., 1999, P. 63)

وتتمثل هذه العمليات فيما يأتي: (Gojkov & Stojanovic, 2011) (Moradi, et.al., 2008) (Giordan, 2012)

١ – العمليات التي تحدث داخل ذهن المتعلم: وتتمثل فيما يأتي:

- تحديد أهداف دراسة المعلومات: حيث تنجح العمليات العقلية في اكتساب المعلومات وتعلمها وبنائها بشكل جديد إذا ما حدد الهدف من دراستها لكل من التلاميذ والمعلم.

- التدرج في تنشيط الذهن وصولا إلى فهم المعلومات: حيث ينشط المعلم العمليات الذهنية التي تسهم في فهم التلاميذ للمعلومات مثل: الاستنتاج، والبحث، وطرح الأسئلة، وغيرها.

- حفظ المعلومات وتوظيفها: حيث يحتفظ العقل بالمعلومات ثم يوظفها في مواقف أخرى، وقد يضيف إليها أو يعيد تكوينها من جديد.

- البحث عن معلومات جديدة: حيث يستخدم العقل المعلومات التي حفظها في مواقف متعددة من أجل الوصول إلى معلومات جديدة تحل محل المعلومات المحفوظة.

٢ – العمليات التي تحدث داخل بيئة التعلم: وتتمثل فيما يأتي:

- أن تكون بيئة التعلم جاذبة للتلاميذ، ومحفزة لتفكيرهم وقدراتهم العقلية من خلال مجموعة من الأنشطة والتكليفات، وتتمثل أنماط التفاعل داخل هذه البيئة بين كل من:
- التلميذ والمعلومات التي يدرسها تحت إشراف المعلم وتوجيهه.
- التلميذ وزملائه من خلال حلقات النقاش والعروض والتكليفات الجماعية التي تجعل التلاميذ ينتجون معلومات جديدة.
- المعلم وتلاميذه من خلال التوجيه والإرشاد والتعزيز لتلاميذه وتقييمهم.
- أن يستند الجو التعليمي إلى مجموعة من الوسائل البصرية التي تساعد التلاميذ في اكتساب المعلومات وبنائها مثل: الرموز، والرسوم، والمخططات التي تساعد في التفاعل داخل بيئة التعلم.

وأهم خطوات هذا النموذج ما يأتي: (Giordan, 2, 2012) (مختار، هبة الله ومهدي، ياسر، ٢٠١٣)

- طرح الأسئلة: حيث يطرح المعلم على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ترتبط بمعلومات معينة، وتعد دافعًا لكل نشاط عقلي يقومون به.

- ربط المعلومات الجديدة بالسابقة: لكي يتمكن التلاميذ من الإجابة عن أسئلة المعلم يحاولون إيجاد علاقة بين المعلومات السابقة التي يمتلكونها والمعلومات الجديدة.

- استخدام التلاميذ العمليات العقلية: وذلك أثناء المشاركة في الأنشطة المختلفة مثل: الرسوم والمخططات.

- توظيف المعلومات: حيث يوظف التلاميذ المعلومات السابقة في مواقف جديدة.

- تفسير المعلومات: حيث ينتج التلاميذ مجموعة من الفكر والرموز للتعبير عن المعلومات وتفسيرها.

ب- نموذج الاستقصاء التقدمي Progressive Inquiry Model:

اقترح هذا النموذج (هاكرينان Hakkarainen) مع فريقه البحثي، وهو إطار تعليمي تعلمي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في اكتشاف المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة، والاستفسار، والاستقصاء، وحل المشكلات تعاونيًا.(Hakkarainen, 2003, P. 203)

ويسير هذا النموذج في مجموعة من الخطوات هي:

(Kozma, 2003) (Muukkonen, et.al, 2004) (Lakkala, et.al, 2008) (التقبي، هدى، ٢٠١٦) (شحاتة، حسن ومعوض، ليلى، ٢٠١٨) (الطباخ، أمل، ٢٠١٨)

- التخطيط لاكتساب المعلومات: فعملية اكتساب المعلومات تستند إلى التخطيط المنظم الذي ينتج عنه هدف محدد، فيخطط للبحث عن معنى معين أو معلومة معينة.

- البحث عن المعلومات: حيث يحدد المعلم للتلاميذ المعلومات التي يبحثون عنها في مصادر المعرفة المطبوعة والإلكترونية.

- فهم المعلومات: حيث يتم تحديد المعلومات والمفاهيم الرئيسة، وفهم المعنى العام لها، وما وراءها من أغراض، وبناء التلاميذ للمعرفة من جديد.

- إعداد الأسئلة، وطرحها: يعد المعلم مجموعة من الأسئلة حول المعلومات المقدمة للتلاميذ، ويطرحها عليهم، ثم يدرب التلاميذ على طرح الأسئلة؛ لتحقيق فهم الأفكار،واستثارة دافعيتهم للبحث عن الإجابات.

- توليد الأسئلة الفرعية: حيث يتم تدريب التلاميذ على تحويل الأسئلة الرئيسة التي سبق للمعلم إعدادها وطرحها عليهم إلى أسئلة فرعية أكثر تحديدًا بحيث تقيس كافة التفاصيل التي تتضمنها المعلومات المقدمة؛ مما يساعدهم في البحث واستخلاص المعلومات للوصول إلى إجاباتها.

- توزيع الأدوار والخبرات على التلاميذ: من خلال تكليف كل تلميذ بمهمة معينة، ثم يجلس الجميع للمناقشة والحوار والتعديل، وفي النهاية يخلص المعلم إلى تقييم العمل.

وفي ضوء استعراض نماذج نظرية ما بعد البنائية أمكن استخلاص الأساس الآتي لإعداد الاستراتيجية التدريسية: الاعتماد على تكامل خطوات نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي معًا عند تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على مهارات الفهم القرائي، والكتابة التفسيرية.

ثانيًا– الفهم القرائي:

يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم الفهم القرائي، ومهاراته. وبيان ذلك كما يأتي:

١– مفهوم الفهم القرائي:

عُرف الفهم القرائي عدة تعريفات لعل من أهمها ما يأتي:

- عملية عقلية تنشأ بين القارئ والنص لفهم مكوناته المختلفة، مستخدما خبرته ومهاراته للوصول إلى مستويات الفهم المختلفة؛ (الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية، والإبداعية، والتذوقية). (طعيمة، والشعيبي، ٢٠٠٦) (طعيمة، ٢٠٠٨)
- مجموعة الإجراءات والعمليات العقلية والجسمية التي يقوم بها الفرد للوصول إلى المعاني المتضمنة في النص سواء كانت هذه المعاني صريحة أو ضمنية. (مدكور، ٢٠٠٨: ٢٢١)
- عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتماداً على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه. (شحاتة، ٢٠١٦: ٣٦) (شحاتة، والسمان، ٢٠١٨: ٣٢٤)

من خلال التعريفات السابقة أمكن التوصل إلى التعريف الإجرائي الآتي للفهم القرائي: قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على تحديد الفكرة الرئيسة للنص، والفكر الجزئية له، واستنتاج الفكر الضمنية فيه، واستخلاص مغزاه، والدروس المستفادة منه، والقيم الواردة فيه، والتمييز بين الحقائق والآراء الواردة فيه، وتحديد المعلومات الداعمة لفكره، وتلخيصها، وتوظيفها في مواقف حياتية.

٢– مهارات الفهم القرائي:

تم استخلاص مهارات الفهم القرائي التي سعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال دراسة بعض الأدبيات، والبحوث والدراسات مثل دراسة كل من: (Mark, 2001)، (Tomasello, 2002)، و(عوض، فايزة وسعيد، محمد، ٢٠٠٣)، و(مدبولي، حنان، ٢٠٠٤)، و(Pershey, 2004)، و(مفلح، غازي، ٢٠٠٥)، و(Luparelli, 2005)، و(Nibaldo, 2005)، و(سلطان، صفاء، ٢٠٠٦)، و(Costello, 2006)، و(صبري، عبد العظيم، ٢٠٠٧)، و(Brown, et.al, 2009)، و(السمان، مروان، ٢٠١٠)، و(موسى، عقيلي، ٢٠١١)، و(الحديني، علي، ٢٠١٢)، و(أبو الروس، عادل، ٢٠١٥)، و(جلال، عمر،٢٠١٧)، و(الريس،هدى،٢٠٢١)، وغيرها.

أ – مهارات الفهم المباشر:

(يحدد الفكرة الرئيسة للنص- يحدد الفكر الجزئية للنص- يحدد المعلومات الداعمة في النص).

ب – مهارات الفهم الاستنتاجي:

(يستنتج الفكر الضمنية في النص- يستخلص المغزى من النص- يستخلص الدروس المستفادة من النص- يستنبط القيم الواردة في النص).

ج – مهارات الفهم الناقد:

(يميز بين الحقائق والآراء الشخصية في النص- يميز بين الحقيقة والخيال في النص- يرتب فكر النص وفقا لترتيب معين- يحدد ما ليس له صلة بموضوع النص- يوضح مدى موضوعية أو تحيز الكاتب في النص- يبدي رأيه في فكر النص).

د – مهارات الفهم الإبداعي:

(يقترح عنوانا جديدا للنص- يلخص المعلومات الواردة في النص- يطرح أسئلة مناسبة حول معلومات النص- يوظف معلومات النص في مواقف حياتية).

ثالثًا– الكتابة التفسيرية:

يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم الكتابة التفسيرية، ومهاراته. وبيان ذلك كما يأتي:

١– مفهوم الكتابة التفسيرية:

عرف (**Bean**,et.al., 2004) الكتابة التفسيرية بأنها: تلك الكتابة التي تستهدف الشرح والإيضاح؛ حيث يقوم الكاتب بشرح، وتوضيح وجهة نظره، وتأملاته حول موضوع ما، وتشمل النصوص الوصفية، والمتسلسلة زمنيا، والسبب والنتيجة، والتعدادية.

كما عرفها (**Wilder&Mongillo**,2007) بأنها: تلك الكتابة التي يحتاجها الطالب للتعبير عن فكرة ما بعد التحقق منها من خلال تقييم الأدلة، وانتقائها، وشرحها، ثم عرضها بطريقة واضحة، وموجزة، وتشمل الكتابة التعريفية، والوصفية، والترتيبية، والتصنيفية، والمقارنة، والتحليلية، والإقناعية.

وعرفها (**Kirsten**,2011) بأنها: تلك الكتابة التي يسعى من خلالها الكاتب إلى تقديم المعلومات إلى القارئ حول نظريات، أوحقائق، أو أشخاص، أو تعميمات، من أجل تفسير فكرة، وتشمل النموذج الإسهابي، والسردي، والتذكيري، والوصفي، والترتيبي، والمقارن، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل.

علاوة على أن (**مصطفى، ريحاب**،٢٠١٦) عرفتها بأنها: كتابة غير روائية تستهدف تقديم معلومات تفصيلية حول موضوع ما مدعومة بشرح وافً لمعالجة الأفكار المتضمنة فيه؛ مما يستلزم تقديم أدلة وشواهد تؤكد صحة الأفكار المقدمة.

وفي ضوء التعريفات السابقة فإنه أمكن التوصل إلى التعريف الإجرائي الآتي لها: قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على الكتابة السردية، والوصفية، والترتيبية، والمقارنة، والتحليلية؛ لتقديم معلومات تفصيلية حول قضية، أو مشكلة ما مدعومة بشرح وافٍ لأفكارها وعناصرها؛ مما يستلزم تقديم أدلة، وشواهد، وحجج، ومعلومات، وأمثلة تؤكد صحة هذه المعلومات، مع تقييمها وعرضها عرضًا موجزًا.

٢ـ مهارات الكتابة التفسيرية:

تم استخلاص مهارات الكتابة التفسيرية التي سعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة كل من: (Barbara,2001)، و(Wilder&Mongillo,2007)، و(Applebee & Langer,2009)، و(David & Kristin,2011)، و(Gagnon& Ziarko,2012)، و(مصطفى، ريحاب، ٢٠١٦)، و(السمان، مروان، ٢٠١٧)، و(السمان، مروان، ٢٠١٩)، وغيرها.

- يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.
- يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.
- يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.
- يكتب أفكارا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.
- يكتب متنا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.
- يتناول في كل فقرة شارحة فكرة فرعية واحدة.
- يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع.
- يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.
- يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.
- يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.
- يراعي الصحة النحوية، والإملائية أثناء الكتابة.
- يستخدم علامات الترقيم أثناء الكتابة.

وفي ضوء استعراض تعريفات الفهم القرائي، والكتابة التفسيرية وكذلك استعراض مهارات الفهم القرائي، ومهارات الكتابة التفسيرية؛ا فإنه أمكن التوصل إلى الأسس الآتية لإعداد الاستراتيجية التدريسية:

- الاهتمام بتدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على تحديد الفكرة الرئيسة للنص، والفكر الجزئية، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد المعلومات الداعمة لفكره، وتوظيفها في مواقف حياتية.
- تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على كتابة موضوعات سردية، ووصفية، وتحليلية، وتدريبهم على تقديم معلومات تفصيلية حول قضية ما مع تقديم الأدلة التي تدعمها، وتقييم هذه الأدلة.
- الاعتماد على موضوعات قرائية، وموضوعات كتابية، وأنشطة، وتدريبات متنوعة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، ومهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

إعداد الاستراتيجية التدريسية، وتطبيقها:

هدف هذا الجانب من البحث إلى إعداد استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كما هدف أيضًا إلى تحديد إجراءات تطبيق هذه الاستراتيجية التدريسية. ولتحقيق هذين الهدفين تناول هذا الجانب محورين هما:

المحور الأول- إعداد الاستراتيجية التدريسية:

ويتناول هذا المحور العناصر الآتية:

أولاً– تحديد أهداف الاستراتيجية التدريسية:

هدفت الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم تحديد مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية كما يأتي:

(أ) قائمة مهارات الفهم القرائي:

هدف إعداد هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي سعت الاستراتيجية التدريسية إلى تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ، واعتمد البحث الحالي في إعداد هذه القائمة على عدة دراسات منها دراسة كل من: (El-Deep, 2002)، و(عوض، فايزة وسعيد، محمد، ٢٠٠٣)، و(مدبولي، حنان، ٢٠٠٤)، و(Pershey, 2004)، و(Luparelli, 2005)، و(سلطان، صفاء، ٢٠٠٦)، و(فايد، غادة، ٢٠٠٦)، و(Wagner, et.al, 2006)، و(عبد السلام، فايزة، ٢٠٠٧)، و(صبري، عبد العظيم، ٢٠٠٧)، و(عبد الباري، ماهر، ٢٠٠٩)، و(السمان، مروان، ٢٠١٠)، و(الحديني، علي، ٢٠١٢)، و(الشمري، محمد، ٢٠١٢)، و(جلال، عمر، ٢٠١٧)، و (الريس، هدى، ٢٠٢١)، و(الطراونة، صدقية، ٢٠٢١)، وغيرها. وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات تضم سبع عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي. (ملحق٢: قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها المبدئية).

ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات الفهم القرائي، ويمثل النهران الثاني والثالث وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مناسبة المهارة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة (ملحق٣: استبانة للحكم على مهارات الفهم القرائي).

وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها (ملحق١: أسماء المحكمين ووظائفهم)، وقد رأى السادة المحكمون حذف مهارتين لعدم مناسبتهما لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهما: المهارة الأولى: يوضح مدى موضوعية أو تحيز الكاتب في النص، والمهارة الثانية: يطرح أسئلة مناسبة حول معلومات النص، وقد وافق الباحث آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن مستوى هاتين المهارتين قد يفوق مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. كما رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارتين هما: المهارة الأولى: يرتب فكر النص وفقا لترتيب معين، وتعدل إلى: يرتب فكر النص وفقًا لأهميتها، والمهارة الثانية: يحدد المعلومات الداعمة في النص، وتعدل إلى: يحدد المعلومات الداعمة للفكرة الرئيسة في النص، وقد وافق الباحث آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن الصياغة الجديدة توظف المهارة بشكل أفضل، ولم يضف السادة المحكمون أية مهارات أخرى.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، وتم الاعتماد على بقية المهارات؛ لأنها حظيت بوزن نسبي ٨٠٪ فأكثر من آراء السادة المحكمين. ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية

تضم خمس عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي(ملحق٤: قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية).

(ب) قائمة مهارات الكتابة التفسيرية:

هدف إعداد هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي تسعى الاستراتيجية التدريسية إلى تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ، واعتمد البحث الحالي في إعداد هذه القائمة على عدة دراسات منها دراسة: (Barbara,2001)، و(Wilder&Mongillo,2007)، و(Applebee & Langer,2009)، و(David & Kristin,2011)، و(Gagnon& Ziarko,2012)، و(مصطفى، ريحاب، ٢٠١٦)، و (السمان، مروان، ٢٠١٧)، و(السمان، مروان، ٢٠١٩)، وغيرها. وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات تضم اثنتي عشرة مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية (ملحق٥: قائمة مهارات الكتابة التفسيرية في صورتها المبدئية).

ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات الكتابة التفسيرية، ويمثل النهران الثاني والثالث وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مناسبة المهارة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة (ملحق٦: استبانة للحكم على مهارات الكتابة التفسيرية).

وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها (ملحق١: أسماء المحكمين ووظائفهم)، وقد رأى السادة المحكمون حذف مهارتين لعدم مناسبتهما لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهما: المهارة الأولى: يراعي الصحة النحوية والإملائية أثناء الكتابة، والمهارة الثانية: يستخدم علامات الترقيم أثناء الكتابة، كما رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارة واحدة هي: يتناول في كل فقرة شارحة فكرة فرعية واحدة، وتعدل إلى: يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.

وقد قام الباحث بإجراء هذه التعديلات، وتم الاعتماد على بقية المهارات؛ لأنها حظيت بوزن نسبي ٨٠٪ فأكثر من آراء المحكمين. ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم عشر مهارات للكتابة التفسيرية تمثل أهدافا للاستراتيجية التدريسية (ملحق٧: القائمة النهائية لمهارات الكتابة التفسيرية).

ثانيًا– تحديد المحتوى المراد تدريسه:

تضمن المحتوى وحدتين دراسيتين مقررتين على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول، وهما: الوحدة الأولى: وعنوانها (حياتك بين يديك)، وتتضمن درسين هما: الدرس الأول: (مفتاح النجاح)، والدرس الثاني: (كن قويا)، والوحدة الثانية: وعنوانها (نوادر وطرائف)، وتتضمن ثلاثة دروس هي: الدرس الأول: (ذكاء صبي)، والدرس الثاني: (المنصور والطيور)، والدرس الثالث: (الطماع والدجاجة)، ويمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية، بحيث يهتم كل درس من هذه الدروس الخمسة بتنمية ثلاث مهارات من مهارات الفهم القرائي، ومهارتين من مهارات الكتابة التفسيرية (ملحق١٢: دليل المعلم لاستخدام الاستراتيجية التدريسية موضحا به الدروس المستخدمة).

ثالثًا– تحديد مراحل الاستراتيجية التدريسية، وخطواتها، وإجراءاتها:

استندت مراحل هذه الاستراتيجية التدريسية إلى نظرية ما بعد البنائية، وتم تحديد هذه المراحل في ضوء دراسة النماذج القائمة على نظرية ما بعد البنائية، والمتمثلة في نموذجي: التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي، والتوليف والدمج بين هذين النموذجين، بحيث تضم كل مرحلة من هذه المراحل مجموعة من الخطوات والإجراءات تمثلت فيما يأتي:

أ – المرحلة الأولى- التهيئة لدراسة النص القرائي والكتابة التفسيرية حوله:

تعني جذب انتباه التلاميذ لدراسة النص، وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بثلاث خطوات رئيسة:

١ – التخطيط لاكتساب التلاميذ لمعلومات عن النص والكتابة التفسيرية حوله: من خلال مهارات فهم المقروء، ونقده، وتنظيمه، والتخطيط للكتابة التفسيرية حول موضوع النص.
٢ – تحديد أهداف دراسة النص والكتابة التفسيرية حول موضوعه للتلاميذ: وتتمثل في اكتساب مهارات فهم المقروء، ونقده، وتنظيمه، والكتابة التفسيرية حول موضوع النص.
٣ – التدرج في تنشيط ذهن التلاميذ وصولا إلى اكتسابهم معلومات النص والكتابة التفسيرية حول موضوعه؛ حيث يطلب إليهم: من خلال قراءتك لموضوع هذا النص في المنزل حدد فكرته الرئيسة، وفكره الفرعية، ثم يتلقى إجابات التلاميذ، ويتوصل معهم إلى الإجابات الصحيحة، ووضع مخطط للكتابة حول موضوع النص محددًا فكرتك الرئيسة وفكرك الفرعية.

ب – المرحلة الثانية- البحث عن معلومات النص، وفكره، والكتابة التفسيرية حولها:

تعني دراسة ما يتضمنه النص من معلومات وفكر، والكتابة التفسيرية حولها، وتتضمن الخطوات الآتية:

١ – البحث عن المعلومات: حيث يكلف تلاميذه بالبحث عن معلومات النص، فيطلب إليهم:تحديد الفكرة الرئيسة في النص، وتحديد الفكر الجزئية في النص، واستنتاج الفكر الضمنية في النص، وكتابة نص تفسيري حول موضوع النص المقروء من خلال مقدمة ومتن وخاتمة.
٢ – حفظ المعلومات، وفهمها، وتفسيرها: حيث يقوم المعلم بتدريب تلاميذه على حفظ المعلومات، وفهمها، وتفسيرها من خلال طرح بعض الأسئلة عليهم مثل: ما المغزى من النص المقروء؟ وما الدروس المستفادة منه؟ وما العنوان الذي يمكن أن نقترحه له؟ واكتب مقدمة النص التفسيري في فقرة. ثم يتلقى إجاباتهم عنها ويتوصل معهم إلى الإجابات الصحيحة.
٣ – ربط المعلومات الجديدة بالسابقة: حيث يدرب المعلم تلاميذه على الربط بين المعلومات الجديدة والسابقة من خلال إيجاد العلاقة بين المعلومات السابقة التي يمتلكونها والمعلومات الجديدة؛ حيث يطرح المعلم عليهم سؤالا هو: ما العلاقة بين موضوع هذا النص وموضوع النص السابق؟ واكتب متن النص التفسيري في عدة فقرات شارحة، ثم يتوصل معهم إلى الإجابة الصحيحة عنه.
٤ – إعداد الأسئلة، وطرحها، وتوليدها: حيث يعد المعلم مجموعة من الأسئلة حول المعلومات المقدمة للتلاميذ في إحدى فقرات النص مثل: ما أهم القيم والمعلومات الواردة في النص؟ واكتب خاتمة النص التفسيري في فقرة. ثم يطرح المعلم هذه الأسئلة على التلاميذ، ويتلقى إجاباتهم عنها، ويتوصل معهم

إلى الإجابات الصحيحة. وبعد ذلك يدرب المعلم تلاميذه على طرح أسئلة مماثلة لتلك الأسئلة تتعلق بفقرة أخرى، ويطلب إليهم الإجابة عنها، ثم يتوصل معهم للإجابات الصحيحة.

٥ – توزيع الأدوار والخبرات على التلاميذ: حيث يقوم المعلم بتوزيع المهام على تلاميذه، وتكليف كل تلميذ بالإجابة عن سؤال واحد من الأسئلة السابقة، ثم يطلب منهم تلخيص معلومات النص وفكره في فقرة. ثم مراجعة النص التفسيري الذي قمتم بكتابته. ثم يجلس المعلم مع تلاميذه للمناقشة والحوار حول الإجابة عن هذه الأسئلة، وفي النهاية يتوصل المعلم مع تلاميذه إلى الإجابات الصحيحة عنها.

ج – المرحلة الثالثة- استخدام معلومات النص في الكتابة التفسيرية:

تعني استخدام ما يتضمنه النص من مفردات ومعلومات في مواقف حياتية، وتتضمن الخطوات الآتية:

١ – المخططات العقلية: حيث يكلف المعلم تلاميذه برسم مخططات لموضوع النص من خلال طرح السؤال عليهم: ارسم مخططاً لموضوع النص من حيث عنوانه، وفكره، والدروس المستفادة منه، والحقائق والآراء، والمعلومات الواردة فيه. ثم يناقشهم للتوصل إلى المخططات الصحيحة.

٢ – توظيف المفردات والمعلومات في الكتابة التفسيرية: حيث يكلف المعلم تلاميذه بتوظيف المفردات والمعلومات الواردة في النص في الكتابة التفسيرية من خلال طرح الأسئلة السابقة عليهم، ثم يناقشهم المعلم في إجابات هذه الأسئلة للتوصل إلى الإجابات الصحيحة.

رابعًا– تحديد الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة في الاستراتيجية التدريسية:

تحددت الأنشطة التعليمية المستخدمة في التدريس بهذه الاستراتيجية فيما يأتي:

١ – أنشطة ما قبل قراءة النص، وتتمثل في طرح مجموعة من الأسئلة التمهيدية على التلاميذ ترتبط بمعلومات النص والكتابة التفسيرية حول موضوعه، ومناقشتهم فيها للوصول إلى الإجابات الصحيحة.

٢ – أنشطة ما بعد قراءة النص، وتتمثل في:

- تكليف التلاميذ باستخراج المفردات الصعبة من النص، والبحث في المعجم المدرسي عن تغيراتها (المرادف، والمضاد، والمذكر، والمؤنث، والمفرد، والمثنى، والجمع)، ومناقشتهم فيها.
- تكليف التلاميذ بجمع معلومات حول موضوع النص من خلال الإنترنت ومناقشتهم فيها.
- تكليف التلاميذ بقراءة قصة في مكتبة المدرسة أو في الإنترنت تتناول موضوع النص، وتلخيصها باستخدام مفرداتها ومعلوماتها، وعرضها على الزملاء.
- تنظيم مناقشة بين التلاميذ حول مفردات النص، ومعلوماته، وإبداء الرأي فيها.
- تكليف التلاميذ برسم مخططات تتناول تغيرات بعض كلمات النص، وموضوع النص ككل.
- تكليف التلاميذ بكتابة تلخيص لمعلومات النص باستخدام مفرداته، وعرضه على الزملاء.

كما تحددت الوسائط التعليمية المستخدمة في التدريس بهذه الاستراتيجية فيما يأتي:

١ – جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت لعرض النص على التلاميذ.

٢ – بعض الأقراص المرنة (CD) لعرض النص، ومفرداته، ومعلوماته، وتدريباته على التلاميذ.

٣ – شرائح عروض متقدمة (بوربوينت) لعرض مفردات النص، ومعلوماته، وتدريباته على التلاميذ.

خامسًا– تقويم الاستراتيجية التدريسية:

تم تقويم الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية من خلال اختبارين؛ أحدهما لمهارات الفهم القرائي، والآخر لمهارات الكتابة التفسيرية، وذلك كما يأتي:

(أ) اختبار مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

- **الهدف من الاختبار:** هدف إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي إلى الحكم على مستوى تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مهارات الفهم القرائي، وقياس أدائهم فيها.
- **إعداد الاختبار:** تكون اختبار مهارات الفهم القرائي من ثلاثين سؤالاً موضوعيًا؛ حيث خصص لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي سؤالان، كما خصص لكل سؤال درجة واحدة، والجدول الآتي يوضح مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي:

جدول (١) مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	عدد المفردات	الوزن النسبي للمفردات	توزيع المهارات على المفردات
أ	**مهارات الفهم المباشر:**			
١	يحدد الفكرة الرئيسة للنص.	٢	٦,٦٧٪	١، ١٦
٢	يحدد الفكر الجزئية للنص.	٢	٦,٦٧٪	٢، ١٧
٣	يستنتج الفكر الضمنية في النص.	٢	٦,٦٧٪	٣، ١٨
ب	**مهارات الفهم الاستنتاجي:**			
٤	يستخلص المغزى من النص.	٢	٦,٦٧٪	٤، ١٩
٥	يستخلص الدروس المستفادة من النص.	٢	٦,٦٧٪	٥، ٢٠
٦	يقترح عنوانًا جديدًا للنص.	٢	٦,٦٧٪	٦، ٢١
٧	يميز بين الحقائق والآراء الشخصية في النص.	٢	٦,٦٧٪	٧، ٢٢
ج	**مهارات الفهم الناقد:**			
٨	يميز بين الحقيقة والخيال في النص	٢	٦,٦٧٪	٨، ٢٣
٩	يرتب فكر النص وفقًا لأهميتها.	٢	٦,٦٧٪	٩، ٢٤
١٠	يحدد ما ليس له صلة بموضوع النص.	٢	٦,٦٧٪	١٠، ٢٥

م	مهارات الفهم القرائي	عدد المفردات	الوزن النسبي للمفردات	توزيع المهارات على المفردات
١١	يستنبط القيم الواردة في النص.	٢	٦,٦٧٪	١١، ٢٦
١٢	يبدي رأيه في فكر النص.	٢	٦,٦٧٪	١٢، ٢٧
د	مهارات الفهم الإبداعي:			
١٣	يحدد المعلومات الداعمة للفكرة الرئيسة في النص.	٢	٦,٦٧٪	١٣، ٢٨
١٤	يلخص المعلومات الواردة في النص.	٢	٦,٦٧٪	١٤، ٢٩
١٥	يوظف معلومات النص في مواقف حياتية.	٢	٦,٦٧٪	١٥، ٣٠
المجموع = خمس عشرة مهارة		٣٠	١٠٠٪	----

- **صياغة تعليمات الاختبار:** هدفت تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم صيغت تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للتلاميذ التعليمات الآتية- عند الإجابة عن أسئلة الاختبار- ضرورة أن يراعي التلميذ: قراءة النص جيدًا قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه، واختيار بديل واحد من البدائل المطروحة، ووضع دائرة حول الرمز الذي يمثل الإجابة الصحيحة، وعدم ترك سؤال دون إجابة.
- **وضع مفتاح تصحيح الاختبار:** وضع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي، وكيفية توزيع الدرجات. (ملحق٩: مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي).
- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات الفهم القرائي من خلال ما يأتي :

١- **صدق الاختبار:** ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (**خطاب، ٢٠٠١**: ١٦١)، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار – السابق عرضه – والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الفهم القرائي الخمس عشرة مهارة يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها، وهي مهارات الفهم القرائي؛ وللتأكد من صدق اختبار مهارات الفهم القرائي عُرض الاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (ملحق**١:** أسماء المحكمين ووظائفهم). وطُلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات الفهم القرائي المشار إليها في جدول المواصفات، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ووضوح تعليمات الاختبار، وقد تلقى الباحث آراء المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم، وأجرى التعديلات التي طلبوها(ملحق٨: اختبار مهارات الفهم القرائي بعد التعديل)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

٢- **التجربة الاستطلاعية:** بعد إجراء التعديلات تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعيًا بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه التلاميذ في الصف السادس الابتدائي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعيًا على عينة عشوائية عددها (ثلاثون تلميذاً) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يأتي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- **تحديد زمن الاختبار:** حيث تحدد من خلال المعادلة الآتية: (**خطاب،** ٢٠٠١: ٢٣٤)

زمن الاختبار = (زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار + زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه) / ٢

وقد تحدد زمن الاختبار وهو (٦٥) دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = (٥٥) دقيقة، وزمن آخر تلميذ= (٧٥) دقيقة.

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** حيث تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون: (**خطاب،** ٢٠٠١: ٢١٠)

$$\text{رأأ} = \frac{\text{ن ر}}{١ + (\text{ن} - ١)\,\text{ر}}$$

حيث(رأأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر)معامل ارتباط أي جزأينللاختبار،

وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية، ومن ثم أصبح معامل ثبات الاختبار (رأأ) =(٠,٩٠) ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

(ب) اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

- **الهدف من الاختبار:** هدف إعداد اختبار مهارات الكتابة التفسيرية إلى الحكم على مستوى تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مهارات الكتابة التفسيرية، وقياس أدائهم فيها.
- **إعداد الاختبار:** تكون اختبار مهارات الكتابة التفسيرية من سؤالين مقاليين؛ حيث تناول السؤال الأول نمط الكتابة السردية، وتناول السؤال الثاني نمط الكتابة الوصفية، وتم معالجة جميع مهارات الكتابة التفسيرية في كل نمط منهما، كما خصص لكل سؤال عشرون درجة، والجدول الآتي يوضح مواصفات الاختبار:

جدول (٢) مواصفات اختبار مهارات الكتابة التفسيرية

م	مهارات الكتابة التفسيرية	عدد المفردات	الوزن النسبي للمفردات	توزيع المهارات على المفردات
١	يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.	٢	الأول والثاني	يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.
٢	يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.	٢	الأول والثاني	يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.
٣	يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.	٢	الأول والثاني	يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.

م	مهارات الكتابة التفسيرية	عدد المفردات	الوزن النسبي للمفردات	توزيع المهارات على المفردات
٤	يكتب أفكارًا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.	٢	الأول والثاني	يكتب أفكارًا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.
٥	يكتب متنًا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.	٢	الأول والثاني	يكتب متنًا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.
٦	يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.	٢	الأول والثاني	يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.
٧	يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع.	٢	الأول والثاني	يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع.
٨	يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.	٢	الأول والثاني	يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.
٩	يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.	٢	الأول والثاني	يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.
١٠	يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.	٢	الأول والثاني	يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.
المجموع = عشر مهارات		٢٠	----	

- **صياغة تعليمات الاختبار:** صيغت تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للتلاميذ مجموعة من التعليمات- عند الإجابة عن أسئلة الاختبار- وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ: قراءة كل موضوع جيدًا قبل الإجابة عنه، وقراءة رأس الموضوع جيدًا حتى يفهم المطلوب منه، واختيار موضوع واحد – فقط – في كل سؤال، والإجابة عن الأسئلة بحرية تامة.
- **إعداد بطاقة تقدير درجات التلاميذ في الكتابة التفسيرية:** تم إعداد بطاقة تقدير أداء التلاميذ في الكتابة التفسيرية من خلال تقسيمها إلى أربعة أنهر؛ خصص النهر الأول لمهارات الكتابة التفسيرية، وخصص النهر الثاني لتقدير كفء (درجتان)، وخصص النهر الثالث لتقدير متوسط (درجة واحدة)، وخصص النهر الرابع لتقدير ضعيف (صفر). (ملحق١١: بطاقة تقدير درجات التلاميذ في الكتابة التفسيرية).
- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات الكتابة التفسيرية من خلال ما يأتي :

١– **صدق الاختبار:** ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (**خطاب،** ٢٠٠١: ١٦١)، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار – السابق عرضه – والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الكتابة التفسيرية العشر يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها، وهي مهارات الكتابة التفسيرية؛ وللتأكد من صدق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية عرض الاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (ملحق١: أسماء المحكمين ووظائفهم). وطلب منهم إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لتلاميذ السادس الابتدائي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات الكتابة التفسيرية المشار إليها، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ومستوى وضوح تعليمات الاختبار، وتلقى الباحث آراء المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم وناقشهم فيها، وأجرى التعديلات التي طلبها المحكمون.(ملحق١٠اختبار مهارات الكتابة التفسيرية بعد التعديل)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

٢- **التجربة الاستطلاعية:** بعد إجراء التعديلات تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعيًا بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعيًا على عينة عشوائية عددها (ثلاثون تلميذاً) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأسفرت النتائج عما يأتي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- **تحديد زمن الاختبار:** حيث تحدد من خلال المعادلة الآتية: (**خطاب،** ٢٠٠١: ٢٣٤)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار} + \text{زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{٢}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو (٧٥) دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = (٦٥) دقيقة، وزمن آخر تلميذ= (٨٥) دقيقة.

حساب معامل ثبات الاختبار: حيث تم حسابه بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجربة الاستطلاعية، وبعد مرور فاصل زمني (١٥) يومًا أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل الارتباط لبيرسون من خلال المعادلة الآتية: (**خطاب،** ٢٠٠١: ١٩٧)

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢} \times ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}}}$$

حيث إن: ن = عدد الطلاب (٣٠) تلميذاً، س = درجات التلاميذ في التطبيق الأول للاختبار، ص = درجات التلاميذ في التطبيق الثاني للاختبار، وبالتعويض في المعادلة اتضح أن معامل ثبات الاختبار = (٠,٨٨)، ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

سادسًا- إعداد دليل المعلم لاستخدام الاستراتيجية التدريسية:

هدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم اللغة العربية للصف السادس الابتدائي للتدريس باستخدام الاستراتيجية التي يقدمها هذا البحث؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تضمن هذا الدليل (ملحق ١٢) ما يأتي:

١- أهداف الاستراتيجية التدريسية: وتتضمن مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية.

٢- المحتوى المراد تدريسه:ويتضمن الوحدتان الدراسيتان، ودروسهما، وعدد حصص كل درس.

٣- مراحل الاستراتيجية التدريسية، وخطواتها، وإجراءاتها.

٤- الوسائط والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة في التدريس بالاستراتيجية المقترحة.

٥- تخطيط الدروس المختارة لتطبيق الإستراتيجة التدريسية.

سابعًا– إعداد أوراق عمل التلاميذ المصاحبة لتنفيذ الاستراتيجية التدريسية:

هدفت أوراق عمل التلاميذ(ملحق١٣) إلى مساعدتهم في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية، وقد روعي عند إعدادها الأسس الآتية: تحديد الأهداف بصورة إجرائية، وتحديد موضوعات القراءة والكتابة التفسيرية، وتحديد الأنشطة التعليمية التي تقوم بها، وتحديد التدريبات المناسبة.

وطلب فيها من التلاميذ قراءة كل من أهداف، ونصوص القراءة وموضوعات الكتابة في كل درس، والإجابة عن الأنشطة التعليمية والتدريبات الموجودة في كل درس بدقة مع معلمهم.

المحور الثاني- تطبيق الاستراتيجية التدريسية:

تضمن تطبيق الاستراتيجية التدريسية ما يأتي:

أولاً– التصميم التجريبي المستخدم في البحث:

استخدم هذا البحث تصميمًا تجريبيًا يعتمد على مجموعتين (تجريبية، وضابطة)؛ حيث درست المجموعة التجريبية الوحدتين اللتين تم اختيارهما سابقًا ودروسهما الخمسة من خلال الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية، بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، أما المجموعة الضابطة فقد درست نفس الوحدتين ودروسهما الخمسة من خلال طريقة المعلم التقليدية، وقد طبق هذا البحث اختباري: مهارات الفهم القرائي، ومهارات الكتابة التفسيرية قبل التدريس بالاستراتيجية المقترحة وبعده في حالة المجموعة التجريبية، وكذلك قبل التدريس التقليدي وبعده في حالة المجموعة الضابطة، وذلك بهدف قياس مقدار النمو في مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية (المتغيرين التابعين) التي أحدثته الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية (المتغير المستقل).

ثانيًا– اختيار مجموعتي البحث:

تم اختيار مجموعتي البحث حيث ضمت (٦٦) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الشهيد محمد محمود الابتدائية بإدارة ملوي التعليمية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية ضمت(٣٢) تلميذًا، والأخرى ضابطة ضمت (٣٤) تلميذًا.

ثالثاً– ضبط متغيرات تجربة البحث:

تم ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة بهدف تحقيق التكافؤ بينهما من حيث:

أ – العمر الزمني: حيث تراوحت أعمار التلاميذ في المجموعتين - عند بداية التجربة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١– ٢٠٢٢م، ما بين اثنتي عشرة سنة، واثنتي عشرة سنة وستة أشهر، وبضبط هذا المتغير يتحقق التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

ب – المعلم: حيث تم تحقيق التكافؤ بين المعلمين القائمين بالتدريس في المجموعتين التجريبية والضابطة في المؤهل الدراسي؛ حيث إنهما حاصلان على ليسانس الآداب والتربية شعبة تعليم ابتدائي، وكذلك في سنوات الخبرة؛ حيث تزيد سنوات خبرتهما على عشرة أعوام، كما أن التقارير السنوية لكل منهما (ممتاز).

ج- التدريس: حيث تم مراعاة التكافؤ الزمني في التدريس للمجموعتين.

رابعًا– التطبيق القبلي لاختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية:

هدف التطبيق القبلي لاختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية قبل تطبيق الاستراتيجية التدريسية على المجموعة التجريبية، وكذلك تحديد مستوى تمكن تلاميذ المجموعتين من مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية؛ أي تحديد نقطة البداية عند تلاميذ المجموعتين؛ ومن ثم أُجري تطبيق اختبار الفهم القرائي قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة خلال يومي ١٦، و١٧من شهر أكتوبر عام ٢٠٢١م على التوالي، وتم تطبيق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة خلال يومي ١٨، و١٩من شهر أكتوبر عام ٢٠٢١م، وبعد تطبيق اختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة عولجت نتائجهما إحصائيًا من خلال حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، والجدول الآتي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية على المجموعتين التجريبية والضابطة كما يأتي:

جدول (٣) نتائج التطبيق القبلي للاختبارين على مجموعتي البحث

الاختباران	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الفهم المباشر	الضابطة	34	1.44	0.75	.423	64	.674	غير دالة
	التجريبية	32	1.38	0.49				
الفهم الاستنتاجي	الضابطة	34	2.26	0.83	1.93	64	0.059	غير دالة
	التجريبية	32	1.94	0.50				
الفهم الناقد	الضابطة	34	2.24	0.96	0.75	64	0.46	غير دالة
	التجريبية	32	2.06	0.91				
الفهم الإبداعي	الضابطة	34	0.98	0.52	1.98	64	0.052	غير دالة
	التجريبية	32	1.25	0.62				
الفهم القرائي الكلي	الضابطة	34	6.91	0.90	1.27	64	0.21	غير دالة
	التجريبية	32	6.63	0.94				
الكتابة التفسيرية	الضابطة	34	5.15	0.70	0.79	64	0.44	غير دالة
	التجريبية	32	5.28	0.68				

يتضح من الجدول السابق أن هناك تكافؤًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث إنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات الفهم القرائي الفرعية والمهارة الكلية ومهارة الكتابة التفسيرية؛ حيث كانت مستويات دلالة قيم (ت) أكبر من مستوى دلالة ٠,٠٥.

خامسًا- التدريس بالاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية:

استغرق التدريس بالاستراتيجية المقترحة خمسة أسابيع بواقع أربع حصص كل أسبوع، وبلغ عددها عشرين حصةً خلال الفترة من الأحد ٢٣/ ١٠/ ٢٠٢١م، وحتى الخميس ٢٤/ ١١/ ٢٠٢١م، والجدول الآتي يوضح الإطار الزمني لتنفيذ الاستراتيجية التدريسية:

جدول (٤) الجدول الزمني لتنفيذ الاستراتيجية التدريسية

الوحدات التعليمية	الدروس التعليمية	مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية	عدد الحصص
الوحدة الأولى (حياتك بين يديك)	مفتاح النجاح	- يحدد الفكرة الرئيسة للنص. - يحدد الفكر الجزئية للنص. - يستنتج الفكر الضمنية في النص. - يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة. - يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.	أربع حصص
	كن قويا	- يستخلص المغزى من النص. - يستخلص الدروس المستفادة من النص. - يقترح عنوانا جديدا للنص. - يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية. - يكتب أفكارًا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.	أربع حصص
الوحدة الثانية (نوادر وطرائف)	ذكاء صبي	- يميز بين الحقائق والآراء الشخصية في النص. - يميز بين الحقيقة والخيال في النص. - يرتب فكر النص وفقا لأهميتها. - يكتب متنًا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة. - يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.	أربع حصص
	المنصور والطيور	- يحدد ما ليس له صلة بموضوع النص. - يستنبط القيم الواردة في النص. - يبدي رأيه في فكر النص. - يستخدم الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع. - يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.	أربع حصص
	الطماع والدجاجة	- يحدد المعلومات الداعمة للفكرة الرئيسة في النص. - يلخص المعلومات الواردة في النص. - يوظف معلومات النص في مواقف حياتية. - يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه. - يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.	أربع حصص
المجموع: وحدتان	خمسة دروس	(١٥) مهارة للفهم القرائي، و(١٠) مهارات للكتابة التفسيرية	عشرون حصة

سادسًا- التطبيق البعدي لاختباري الفهم القرائي والكتابة التفسيرية:

بعد التدريس بالاستراتيجية المقترحة تم إعادة تطبيق اختبار الفهم القرائي بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة خلال يومي ٢٧، و٢٨ من شهر نوفمبر عام ٢٠٢١م على التوالي، وتم تطبيق اختبار

مهارات الكتابة التفسيرية بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة خلال يومي ٢٩، و٣٠ من شهر نوفمبر عام ٢٠٢١م، وذلك لتحديد مقدار النمو في مهارات الفهم القرائي، ومهارات الكتابة التفسيرية؛ ومن ثم قياس فاعلية الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

سابعًا– المعالجة الإحصائية للنتائج:

تم تحليل النتائج من خلال حساب قيمة (ت) لمتوسطي مجموعتين مستقلتين؛ لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وكذلك بعد التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة؛ للتأكد من فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية، بالإضافة إلى حساب مربع إيتا؛ لتحديد حجم تأثير الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية، وذلك باستخدام البرامج الإحصائية (SPSS).

نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها :

هدف هذا المحور إلى عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات كما يأتي:

أولاً– نتائج البحث:

عرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يأتي:

١– الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الفهم القرائي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقًا.

٢ – الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقًا.

٣– الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما أسس إعداد استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس إعداد الاستراتيجية التدريسية من خلال دراسة طبيعة كل من نظرية ما بعد البنائية، والفهم القرائي ومهاراته، والكتابة التفسيرية، ومهاراتها، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلا أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

٤– الإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض مكونات الاستراتيجية التدريسية، وهي: أهداف الاستراتيجية التدريسية، والمحتوى المراد

تدريسه، ومراحل الاستراتيجية التدريسية وخطواتها وإجراءاتها، والأنشطة، والوسائط التعليمية، وأدوات تقويمها، وقد تم عرض هذه المكونات تفصيلاً أثناء عرض إعداد الاستراتيجية التدريسية.

٥- الإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت صحة الفرض الآتي: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى نمو مهارات الفهم القرائي في اختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية".**

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى تحقق مهارات الفهم القرائي، وكذلك تحديد حجم تأثير الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية الفهم القرائي، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٥) الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى نمو مهارات الفهم القرائي، وحجم تأثيرها

مهارات الفهم القرائي	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	حجم الأثر
الفهم المباشر	الضابطة	34	1.97	0.67	11.97	64	.000	دالة	1.50
	التجريبية	32	4.59	1.07					
الفهم الاستنتاجي	الضابطة	34	3.00	0.85	10.10	64	.000	دالة	1.26
	التجريبية	32	6.03	1.51					
الفهم الناقد	الضابطة	34	2.47	0.93	13.62	64	.000	دالة	1.70
	التجريبية	32	6.66	1.52					
الفهم الإبداعي	الضابطة	34	2.41	0.66	10.77	64	.000	دالة	1.35
	التجريبية	32	4.69	1.03					
الفهم القرائي الكلي	الضابطة	34	9.85	1.54	26.22	64	.000	دالة	3.28
	التجريبية	32	21.97	2.18					

يتضح من الجدول السابق أن للاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حده، وفي تنمية مهارات الفهم القرائي ككل لدى المجموعة التجريبية؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى نمو كل مهارة من المهارات الفرعية في الفهم القرائي، وكذلك مهارات الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية، كما كانت أحجام الأثر في المهارات الفرعية والمهارة الكلية ما بين الكبير جدا والضخم، وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للبحث.

٦- الإجابة عن السؤال السادس، والذي نصه: ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت صحة الفرض الآتي: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى نمو مهارات الكتابة التفسيرية في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية".**

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى تحقق مهارات الكتابة التفسيرية، وكذلك تحديد حجم تأثير الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦) الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى نمو مهارات الكتابة التفسيرية، وحجم تأثيرها

الاختباران	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	حجم الأثر
الكتابة التفسيرية	الضابطة	34	7.15	1.16	26.27	64	.000	دالة	3.284
	التجريبية	32	15.00	1.27					

يتضح من الجدول السابق أن للاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية فاعلية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى المجموعة التجريبية؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى نمو مهارة الكتابة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح أيضا أن حجم الأثر في مهارة الكتابة التفسيرية ضخمًا، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني للبحث.

ثانيًا- مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج السابق ذكرها أن:

أ- للاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية- التي قدمها هذا البحث- فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات الآتية: عوض، فايزة وسعيد، محمد(٢٠٠٣)، ومدبولي، حنان(٢٠٠٤)، ومفلح، غازي(٢٠٠٥)، وسلطان، صفاء(٢٠٠٦)، وصبري، عبد العظيم(٢٠٠٧)، وعبد الباري، ماهر(٢٠٠٩)، والسمان، مروان(٢٠١٠)، وموسى، عقيلي(٢٠١١)، وأبو الروس، عادل(٢٠١٥)، وجلال، عمر(٢٠١٧)، والمسعود، طارق(٢٠١٨)، والبقعاوي، سليمان(٢٠١٩)،وأحمد، بيمان(٢٠٢٠)، وحسين، صبا(٢٠٢٠)، وصايمة، سمر(٢٠٢٠)، وإسماعيل، مجدي(٢٠٢١).

ب- للاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية- التي قدمها هذا البحث- فاعلية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات الآتية: (Moss, (2004)، و(Muukkonen, et.al, (2004، و(Taber, (2006،

و(Lakkala, et.al, (2008، و(Kirsten, (2011، و(Giordan, (2012، والتقبي، هدى(٢٠١٦)، ومصطفى، ريحاب(٢٠١٦)، والسمان، مروان(٢٠١٧)، والطباخ، أمل(٢٠١٨)، والسمان، مروان(٢٠١٩)، وعلي، أمل(٢٠٢٠)، والسمان، مروان(٢٠٢٠). وذلك لأن الاستراتيجية التدريسية المقترحة قد اعتمدت في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية على:

- أسس نظرية ما بعد البنائية، ومبادئها المتمثلة في التعلم القائم على الاقتصاد المعرفي، والتعلم من أجل (بناء المعرفة، وإثراء المعرفة، والبحث، والاستقلالية، والعمل، والإبداع، والبيئة التعليمية الجيدة) وتوظيفها في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- نماذج نظرية ما بعد البنائية المتمثلة في نموذجي التعلم التفارغي والاستقصاء التقدمي، وخطواتهما في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- تنفيذ المرحلة الأولى من مراحل الاستراتيجية التدريسية المقترحة والمتمثلة في التهيئة لدراسة النص القرائي والكتابة التفسيرية حوله من خلال تخطيط المعلم لاكتساب تلاميذه معلومات النص والكتابة التفسيرية حوله، وتحديده أهداف دراستها، والتدرج في تنشيط أذهان تلاميذه لإكسابهم معلومات النص والكتابة التفسيرية حوله؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لديهم.
- تنفيذ المرحلة الثانية من مراحل الاستراتيجية التدريسية المقترحة والمتمثلة في البحث عن معلومات النص وفكره والكتابة التفسيرية حوله، ودراستها من خلال توجيه المعلم لتلاميذه للبحث عن المعلومات، وحفظها، وفهمها، وتفسيرها، بالإضافة إلى ربطها بالمعلومات السابقة، وأيضا إعداد المعلم للأسئلة وطرحها على التلاميذ، وتوجيههم إلى توليد أسئلة مشابهة لها، وقيام المعلم بتوزيع الأدوار والخبرات على تلاميذه؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لديهم.
- تنفيذ المرحلة الثالثة من مراحل الاستراتيجية التدريسية المقترحة والمتمثلة في استخدام معلومات النص في الكتابة التفسيرية من خلال توجيه المعلم لتلاميذه إلى رسم مخططات عقلية تتناول مفردات النص ومعلوماته، وتوجيههم إلى توظيف مفردات النص ومعلوماته في الكتابة التفسيرية.
- مجموعة من الأنشطة القائمة على نظرية ما بعد البنائية، ومبائها التي يمكن أن تهتم بتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- اعتماد تدريس الموضوعات القرائية والكتابية على استخدام إطار عام لتدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على مراحل الاستراتيجية التدريسية المقترحة وخطواتها وإجراءاتها التي توصل إليها البحث في ضوء نظرية ما بعد البنائية، مما ساعد على تمكين تلاميذ الصف السادس الابتدائي من استخدام هذه الإجراءات أثناء دراستهم للموضوعات القرائية والكتابية.
- اعتماد التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة على المناقشة الفاعلة بين معلم اللغة العربية للصف السادس الابتدائي القائم بالتطبيق، وتلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ مما أدى إلى زيادة الثقة بين هؤلاء التلاميذ والمعلم، كما أدى لرفع معدلات الأداء ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- اعتماد التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة على أسلوبي التقويم البنائي والختامي معاً عقب كل موضوع قرائي وكتابي؛ مما أدى إلى زيادة تقدم التلاميذ في مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية.

ثالثًا- توصيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يوصي هذا البحث بما يأتي:

- إعادة النظر في أهداف تدريس القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء قائمتي مهارات مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية.
- إعادة النظر في خطوات تدريس القراءة والكتابة وإجراءاتهما الحالية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء الاستراتيجية التدريسية المقترحة التي يقدمها هذا البحث تلك التي تقوم على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية للصف السادس الابتدائي لتدريبهم على تدريس القراءة والكتابة باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- إعادة النظر في أدوات ووسائل تقويم مهارات القراءة والكتابة في ضوء اختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية اللذين يقدمهما هذا البحث.

رابعًا- بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث، والتوصيات السابقة يقترح هذا البحث إجراء عدة بحوث منها:

١. استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. برنامج قائم على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣. نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مراجع البحث

أولاً– المراجع العربية:

١. إبراهيم، سيد رجب. (٢٠١٦). برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،ع (٢١٣)،ص ص ١٥ – ٨٩.

٢. أبو الروس، عادل. (٢٠١٥). استخدام أسلوب الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى. **مجلة الدراسات العربية والإسلامية**، كلية التربية- جامعة قطر، ع (٢٣)، ص ص ٥٢- ٧٥.

٣. أحمد، بيمان جلال. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية أطر القصة في الفهم القرائي عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع(٥١)، ص ص: ٧٧- ٩٢. http://search.mandumah.com/Record/1043837

٤. إسماعيل، مجدي رجب .(٢٠٢١). استراتيجية مقترحة قائمة على البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المجلة المصرية للتربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية،مج(٢٤),ع(٢)،ص ص: ٦١- ١٠٠. http://search.mandumah.com/Record/1140211

٥. البقعاوي، سليمان بن بادي. (٢٠١٩). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. **مجلة كلية التربية**- جامعة أسيوط، مج(٣٥), ع(٣)، ص ص: ٣٥- ٥٦.

٦. التقبي، هدى . (٢٠١٦). وحدة في العلوم في ضوء النانوتكنولوجي ووفقا لنموذج الاستقصاء التقدمي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية بليبيا، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٧. الحديني، علي. (٢٠١٢). تاثير استراتيجية أتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، معهد اللغة العربية- جامعة إفريقيا العالمية، السودان ص ص ١٩١ – ٢٥٩.

٨. الريس، هدى محمود شاكر.(٢٠٢١). أثر استراتيجيتي الورشة التعليمية والتعليم بالمرح في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع(٦٣)، ص ص: ٢٩٤- ٣١٣. http://search.mandumah.com/Record/1103324

٩. السمان، مروان .(٢٠١٠). فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراة** (غير منشورة)، التربية- جامعة عين شمس.

١٠. السمان، مروان أحمد .(٢٠١٧). برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- جامعة عين شمس، ع(١٨٣)، ص ص: ٢٥- ٧٠.

١١. السمان، مروان أحمد.(٢٠١٨). برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم التربوية**- جامعة القاهرة، مج(٢٦), ع(١)، ص ص: ٤١- ١٠٣.

١٢. السمان، مروان أحمد.(٢٠١٩). استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس-جامعة عين شمس،ع (٢٤١)، ص ص:١٦- ٦٤.

١٣. السمان، مروان أحمد.(٢٠٢٠). استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**- جامعة بنها، مج(٣١), ع(١٢٤)، ص ص ٢٦٢- ٣١٨.

١٤. الشمري، محمد.(٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية- جامعة أم القرى.

١٥. الطباخ، أمل الطباخ. (٢٠١٨). منهج مقترح في العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء ما بعد البنائية لتنمية مهارات عادات العقل ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ. **رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، كلية التربية – جامعة عين شمس.

١٦. الطراونة، صدقية عوض.(٢٠٢١). أثر استراتيجية المماثلة في تنمية الفهم القرائي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك. **مجلة جامعة عمان العربية للبحوث**، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، مج(٦), ع(١)، ص ص: ٢٨- ٤٣. http://search.mandumah.com/Record/1156209

١٧. العتيبي، هاني بن مسري.(٢٠١٩). أنموذج تدريسي مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة. **مجلة كلية التربية**- جامعة أسيوط، مج(٣٥), ع(٤)، ص ص: ٢٥١- ٢٦٨.

١٨. القحطاني، عادل بن عبدالله منصور.(٢٠٢١). مهارات تنمية الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، كلية التربية- جامعة سوهاج، ع (٩)، ص ص: ٨٤٠- ٨٦٢. http://search.mandumah.com/Record/1189979

١٩. الكومي، إيمان علي.(٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي بغزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**- الجامعة الإسلامية بغزة،مج(٢٨),ع(٧)،ص ص:٢١٥- ٢٤٩.http://search.mandumah.com/Record/1126757

٢٠. المسعود، طارق عبيد.(٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على القصة الرقمية التفاعلية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالكويت. **مجلة كلية التربية**- جامعة أسيوط، مج(٣٤), ع(٥)، ص ص: ٥٥٧- ٥٩٢.

٢١. المقيمي، سامي بن سالم بن خليف.(٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب QAR في تنمية مهارات الفهم القرائي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**- جامعة اليرموك، مج(١٦), ع(٣)، ص ص: ٣٧٣- ٣٨٣. http://search.mandumah.com/Record/1091844

٢٢. الناقة، محمود.(٢٠١٧). **تعليم اللغة العربية لأبنائها: المداخل، والطرائق، والفنيات، والاستراتيجيات المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٣. جلال، عمر.(٢٠١٧).فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر. **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية- جامعة الأزهر.

٢٤. حسام الدين، ليلى.(٢٠١١). **البنائية، وبعض نماذجها، واستراتيجياتها، ومداخلها.** القاهرة: كلية البنات – جامعة عين شمس.

٢٥. حسين، صبا حامد.(٢٠٢٠). أثر استراتيجية اختبار الأرقام والمعرض المفتوح بالفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع١٥، ص ص: ١- ٢٢. http://search.mandumah.com/Record/1036739

٢٦. خطاب، علي.(٢٠٠١). **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.** القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٧. زيتون، حسن، وزيتون، كمال.(٢٠٠٣). **التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

٢٨. سكران، محمد.(٢٠٠٦). **التربية والثقافة فيما بعد الحداثة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩. سلطان، صفاء.(٢٠٠٦). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي, **رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، كلية التربية- جامعة حلوان.

٣٠. شحاتة، حسن (٢٠١٦): **المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد**. القاهرة: دار العالم العربي.

٣١. _____ ، والسمان، مروان(٢٠١٨): **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

٣٢. _____ ،ومعوض،ليلى(٢٠١٨):**التعليم للإبداع وصناعة المبدعين**.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣٣. شوقي، محمد(٢٠١٦): استراتيجية تدريسية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الأجانب. **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية– جامعة عين شمس.

٣٤. صايمة، سمر عبدالمنعم كامل(٢٠٢٠): أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي بغزة. **مجلة الجامعة الإسلامية بغزة**، مج٢٨, ع٧، ص ص: ٢١٥- ٢٤٩. http://search.mandumah.com/Record/1126757

٣٥. صبري، عبد العظيم(٢٠٠٧): فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي الوظيفي في تنمية المهارات اللغوية في مرحلة ما بعد محو أمية الكبار.**رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، كلية التربية.جامعة حلوان.

٣٦. طعيمة، رشدي، والشعيبي، محمد علاء(٢٠٠٦): **تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٧. _____(٢٠٠٨):**المهارات اللغوية: مستوياتها– تدريسها– صعوباتها**.القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٨. عبد الباري، ماهر(٢٠٠٩): فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١٤٥)، ص ص ٧٤ : ١١٤.

٣٩. عبد الحافظ، فؤاد(٢٠٠٧): فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**- جامعة الفيوم، ع(٧)، ص ص ١٠١- ١٦٥.

٤٠. عبد السلام، فايزة(٢٠٠٧): فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. **رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، كلية الدراسات الإنسانية – جامعة الأزهر.

٤١. عطا، إبراهيم(٢٠١١): **المرجع في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٤٢. علي، أمل إسماعيل(٢٠٢٠): فاعلية برنامج مقترح قائم على نماذج ما بعد البنائية في تنمية مهارات فهم المسموع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**- جامعة عين شمس، مج(٤٤), ع(٤)، ص ص: ٢٠٥- ٢٦٤.

٤٣. علي، إيناس(٢٠١٠):فاعلية برنامج مقترح قائم على البنيوية اللغوية في تنمية استراتجيات فهم النثر القصصي لطلاب الصف الأول الثانوي. **رسالة دكتوراه**(غير منشورة)،كلية التربية-جامعة الإسكندرية.

٤٤. عوض، فايزة، وسعيد، محمد(٢٠٠٣): فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي، وإنتاج الأسئلة، والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- جامعة عين شمس، ص ص٥٥- ١٠١.

٤٥. فايد، غادة(٢٠٠٦): تصور مقترح لبرنامج إثرائي في القراءة قائم على التعلم الذاتي لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة.

٤٦. فراج، هاني(٢٠١٠): فعالية استراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية – جامعة المنصورة.

٤٧. فضل الله، محمد(٢٠٠١): مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- جامعة عين شمس، ع (٧)، ص ص ٧٧ -١٣٣.

٤٨. محمود، بسهى عمران(٢٠١٨): أثر استراتيجية أرسم أفكارك في تنمية الفهم القرائي عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع(٣٢)، ص ص: ٤٠٤- ٤١٨. http://search.mandumah.com/Record/935558

٤٩. مختار، هبة الله، ومهدي، ياسر(٢٠١٣): فاعلية استخدام نماذج ما بعد البنائية لتدريس تكنولوجيا النانو في تنمية الخيال العلمي والاندماج في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع (٣٣)، ج (١).

٥٠. مدبولي، حنان(٢٠٠٤): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. **المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "القراءة وتنمية التفكير"**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- جامعة عين شمس، مج (٢)، ص ص ١٧٨-٢٢٢.

٥١. مدكور، علي(٢٠٠٨): **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٢. مصطفى، ريحاب(٢٠١٦): فعالية المخططات الرسومية في تنمية بعض مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- جامعة عين شمس، عدد (١٧٢)، ج(٢)، ص ص ١٤٩-٢٢١.

٥٣. مفلح، غازي(٢٠٠٥): فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة جامعة دمشق**، مج(٢١)، ع(٢)، ص ص ٢٦٩:٣٠٢.

٥٤. موسى، عقيلي(٢٠١١): أثر استخدام أنشطة القراءة الإلكترونية في اللغة العربية على تنمية المهارات القرائية والكتابية والتحصيل اللغوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الموهوبين (ذوي العسر القرائي والكتابي). **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- جامعة عين شمس، ع (١٢٢)، ص ص ١٩-٦٤.

٥٥. مينا، فايز(٢٠١١): **توجهات في الدراسة والبحث التربوي في مجال المناهج مع إشارة خاصة إلى تعليم الرياضيات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

56. *Applebee, A. & Langer, J. (2009): "What's happening in the Teaching of Writing?"* ***English Journal****, Vol. (98), No. (5).*

57. *Barbara, M. (2001):* ***Step- By- Step Strategies for Teaching Expository Writing****. New York: Scholastic Professional Books.*

58. *Bean, et.al. (2004):* ***Reading Rhetorically.*** *New York: Pearson/Longman.*

59. *Berger, D., et.al. (2009): "School health education: impacts of a Prevention AIDS Programme in children 9 to 11 years old, contemporary science education research: scientific literacy and social aspects of science",* ***A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference.***

60. *Brown, D., et.al. (2009): "Functional reading acuity and performance: comparison of 2 accommodating intraocular lenses". **Journal of Catract & Refractive Surgery,** V. (35), I. (10).*

61. *Costello, K.(2006): "Functional reading strategies and their effect on reading comprehension performance of seventh grade students". **Ph.D.** University of Connecticut.*

62. *David, F. & Kristin, C. (2011): "Improving Expository Writing Skills with Explicit and Strategy Instructional Methods in Inclusive Middle School Classrooms International", **Journal of Special Education**, Vol. (26), No. (3).*

63. *El-Deep, E. (2002): "The effectiveness of an ESP programme on developing reading and writing skills of architectural industrial section students at Helwan faculty of education". **M.A. Thesis**, Faculty of Education, Helwan University.*

64. *Gagnon, R. & Ziarko, H. (2012): "The Writing of Expository Texts in Early Grades: What Predicative Analysis Teaches Us, **Journal of Articles, Reports and Research**, Vol. (13), No. (2).*

65. *Giordan, A., et.al. (1999): "A New approach for patient education: beyond constructivism". **Patient Education and Counseling,** V. (38), N. (1).*

66. *_____ (2012): **The Allosteric Learning Model and Current Theories about Learning, Laboratory of Teaching Epistemologies and Sciences**. LDES, University of Geneva, Switzerland.*

67. *_____ (2012): **From Constructivism to Allosteric Learning Model, Laboratory of Teaching Epistemologies and Sciences**. LDES, University of Geneva, Switzerland.*

68. *Gojkov, G. & Stojanovic, A. (2011): "Participatory epistemologies in didacatics". **Research Studies**, V. (46**).***

69. *Hakkarainen, K. (2003): "Emergence of progressive inquiry culture in computer- supported collaborative learning". **Learning Environments Research,** V. (6), N. (2).*

70. *Kozma, R. (2003): "Technology and classroom practices: an international study". **Journal of Research on Technology in Education,** V. (36), N. (1).*

71. *Kirsten, A.(2011): "Access to English Program, More on Expository Essays", Available at:*

http://access-socialstudies.cappelendamm.no/c319365/artikkel/vis.html?tid=382116

72. *Lakkala, M., et.al. (2007): "Implementing virtual, collaborative inquiry practices in a middle school context". **Behaviour & Information Technology,** V. (26), N. (1).*

73. _____(2008): "Designing pedagogical infrastructures in university courses for technology – enhanced collaborative inquiry". ***Research and Practice in Technology Enhanced Learning***. *V. (3), N. (1).*

74. *Luparelli, A. (2005): "A Functional reading strategy in an eighth grade industrial arts graphic arts program". **Ph.D.** University of Connecticut.*

75. *Mark, M. (2001): " A Study to compare the effectiveness of functional reading instruction and reading comprehention instruction at the roger Brooke Taney junior high school". **The George Washington University, Publishing.***

76. *Moradi, M., et.al. (2008): "Design a product for learning and teaching: from underline basic theories to developing a process". **International Workshop in Extended Product and Process Analysis and Design, Bordeaux, 20- 21 March, France.***

77. *Moss, B. (2004): "Teaching Expository Text Structures Through Information Trade Book Retellings". **In Reading Teacher**, Vol. (57), No. (8).*

78. *Muukkonen, H., et.al. (2004): "Computer – mediated progressive inquiry in higher education". In T.S. Roberts (Ed.), **Online Collaborative Learning: Theory and Practice.** Hershay, PA: Information Science Publishing.*

79. _____ *(2005): "Technology – mediation and tutoring: how do they shape progressive inquiry discourse?". **The Journal of the Learning Sciences,** V. (14), N. (4).*

80. *Nibaldo, P. (2005): "Functional reading and academic achievement in students' education at the university of zulia". Retrieved at: URL:http://www.monografias.com/trabios43/lecturav/lectura-y-rendimionto.shtml.*

81. *Pershey, M. (2004): "Children's awareness of pragmatic language functions in narrative text". **ProQuest Dissertations and Theses, Section 0111, Part 0535**, United States Massachusetts, University of Massachusetts Lowell, Publication Number: AAT9434288.*

82. *Taber, S. (2006): "Beyond constructivism: the progressive research programme into learning science". **Studies in Science Education,** V. (42).*

83. *Tomasello, M. (2002): "Things are what they do: Katherine Nelson's functional approach to language and cognition". **Journal of Cognition and Development,** V. (3), N. (1).*

84. *Wagner, D., et.al. (2006): "The use of functional reading analysis to identify effective reading interventions". University of Minnesota, **Assessment for Effective Intervention,** V. (32), N. (1).*

85. *Wilder, H. & Mongillo, G. (2007): "Improving Expository Writing Skills of Preserves Teachers in an Online Environment", **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, Vol. (7), No. (1).*

The Effectiveness Of A Teaching Strategy Based On Post-Constructivism Theory In Developing The Reading Comprehension And Explanatory Writing Skills Of Primary School Students.

Dr. Ahmed Mohamed Hussein Seif
Oklat Al-Skoor College of Science & Arts Qassim University

Abstract

The aim of the study is to identify the effectiveness of a teaching strategy based on post-constructivism theory in developing the reading comprehension and explanatory writing skills of primary school students. To achieve this, a strategy based on post-structuralist theory was prepared, reading comprehension skills test, and explanatory writing skills test. The participants of the study comprised of (66) students from the sixth grade and were divided into two groups; one experimental (32 students) and one control (34 students). The administration of the reading comprehension skills test and the explanatory writing skills test beforehand on the students of the two groups, then the students of the experimental group studied using the strategy based on the post-constructivist theory, and the students of the control group studied in the conventional way. The tests were applied afterward. The results revealed that there were statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the performance of the experimental and control groups in the post-measurement of the two tests of reading comprehension skills and explanatory writing in favor of the experimental group. This indicates the effectiveness of the proposed strategy in developing reading comprehension skills and explanatory writing for primary school students.

Keywords: Post constructivism- reading comprehension skills- Explanatory writing skills.

Received on:28 / 4 /2022 - Accepted for publication on:16 /6 / 2022- E-published on:5 /2022